



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

TRADIÇÕES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR: OS KIRIRI E SEUS PROJETOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NA BUSCA PELA ALTERIDADE

José Valdir Jesus de Santana³³⁶
(UNEB)

RESUMO

Neste trabalho, fruto de reflexões construídas no decorrer da pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, pretendeu-se discutir/analisar como os Saberes da Tradição, no espaço/tempo do povo indígena Kiriri, localizado no Município de Banzaê-Ba, dialogam com os Saberes da Escola. Nossa intenção foi analisar o sinal diacrítico entre esses saberes, no sentido de compreender como os mesmos se configuram em elementos marcadores de uma identidade étnica para esse povo. Pretendeu-se refletir, também, sobre os sentidos de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural no contexto desse povo indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena; Povo indígena Kiriri; Tradições indígenas.

INTRODUÇÃO

As discussões em torno do valor ou do sentido da tradição ganham renovada importância, no contexto atual, sobretudo nas discussões antropológicas, tendo em vista o caráter de ressurgência ou de tentativas de (re) afirmação de identidades

336 Graduado em Pedagogia – Universidade do Estado da Bahia – UNEB; mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; atualmente é professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

étnicas por parte de diversos povos indígenas que habitam o território brasileiro. Nesse sentido, pensar os sentidos que as tradições culturais imprimem a esses grupos etnicamente diferenciados e sua importância enquanto fontes construtoras e (re) construtoras de identidades é tarefa que ainda se faz necessária, uma vez que estes mesmos grupos reivindicam saberes que são exteriores ao seu universo cultural, nesse caso específico, o saber produzido nos espaços tempos da escola, via seus projetos de educação escolar.

Neste caso específico, quando buscamos pensar a relação entre os “saberes tradicionais Kiriri” e suas relações com os saberes produzidos e traduzidos no espaço da escola, via seus projetos de educação escolar, como referido anteriormente, não pretendemos estabelecer uma mera relação de oposição ou de confronto entre essas práticas de saberes, a partir dos espaços/tempos onde estas ocorrem e são produzidas. Da mesma forma, não nos importa e já não é mais cabível refletir aqui acerca das tradições culturais indígenas, entendendo-as como um conjunto de práticas de conhecimentos carregadas de uma substância imutável e, portanto, pouco influenciadas pelas transformações históricas. Ademais, se por um lado, os povos indígenas do Nordeste brasileiro passam a (re) construir suas identidades étnicas, nas últimas décadas, a partir de um discurso que vai se firmando e sendo construído tendo como referenciais os “valores tradicionais indígenas” ou um discurso pautado nos princípios de um possível “resgate cultural”, interessa-nos compreender esses discursos e os sentidos que passam a ser atribuídos, pelos povos indígenas, especialmente pelos Kiriri, aos “saberes de tradição indígena” que se atrelam às práticas de “educação tradicional”, nos espaços/tempos desse grupo étnico. Interessa-nos também analisar como são projetadas essas tradições para dentro da comunidade ou como as “tradições inventadas” vão (re) orientando os modos de ser e viver Kiriri. Como nos adverte Hobsbawm (2006, p.20) “as tradições inventadas são



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

sintomas importantes e, portanto, indicadores de problemas que de outra forma poderiam não ser detectados nem localizados no tempo. Elas são indícios”.

Ao mesmo tempo em que os Kiriri buscam (re) construir sua identidade étnica e (re) afirmar suas tradições culturais, os mesmos começam a reivindicar projetos de educação escolar que possam servir enquanto instrumento de luta política e como meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Nesse novo contexto, a escola é vista como um espaço de (re) afirmação e (re) construção de uma identidade étnica diferenciada e vai sendo construída, conforme o discurso das lideranças, assessores, professores, antropólogos, dentre outros sujeitos e instituições, a partir de um modelo de Educação Escolar Específica, Diferenciada e Intercultural.

Nesse mister, torna-se relevante refletir acerca da relação entre os “saberes da tradição” e os “saberes da escola” no contexto do povo Kiriri, uma vez que isso implica em pensar sobre a produção dos discursos que emanam desses dois espaços e dos modos como os sujeitos se apropriam dos mesmos. Da mesma forma, torna-se importante problematizar/refletir sobre os projetos de educação escolar indígena diferenciados e, sobretudo, pensar sobre as novas demandas que esses projetos de educação trazem para os povos indígenas da Bahia, em especial para os Kiriri. Refletir também sobre os projetos de educação escolar indígena específico, diferenciado e intercultural implica em compreender o desenvolvimento histórico da instituição escolar e, nesse sentido, é importante pensar nos contextos de formação de uma *cultura escolar*, que institui seus próprios ritos, organiza os tempos de aprendizagem e cria espaços pedagógicos que vão se tornando “essenciais” para que os sujeitos que chegam à escola possam se apropriar do saber que é aí construído.

Mergulhar na análise dos projetos de educação escolar indígena – diferenciado e intercultural – implica, ainda, em compreender o sentido ou os sentidos do que é



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

específico, diferenciado e intercultural a partir das vozes dos diversos sujeitos índios e não-índios, no sentido de sair, conforme afirma Collet (2006, p. 16) de “um quadro informado muito mais pela arena política e ideológica, em que estão inseridos os projetos, que pelas demandas específicas reais dos grupos indígenas”. Ou, ainda, conforme Lopes da Silva,

A etnologia do pensamento indígena, que revela a complexidade das proposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustra-o o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitosas dos direitos indígenas. Por outro lado, uma compreensão maior de processos como os da tradução xamânica, da produção de sentido por meio de sínteses totalizadoras, da construção de mundos e dos circuitos sociais circulares de noções mutuamente referidas pode revelar contradições, impasses e limites do modelo escolar proposto (2001, p. 40-41).

Por outro lado, consideramos importante, sem querer esgotar a discussão, refletir sobre os *sentidos da tradição* a partir dos projetos instituídos pela Modernidade Ocidental, tendo em vista que esta concebe as experiências da tradição como se fossem saberes menores e que devem ser submetidos aos princípios e valores da razão universal.

Discutindo o sentido da Tradição e da Modernidade

É lugar comum, por parte dos intelectuais, quando buscam discutir os saberes da tradição, ou, especificamente, o sentido da tradição em um determinado contexto ou grupo cultural, tratá-los sempre em oposição ao projeto instituído pela modernidade ocidental, na medida em que o mesmo buscou ou pretendeu romper com os laços da tradição nos quais os indivíduos se viam presos. Nesse sentido, opor



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

tradição e modernidade é uma herança moderna, tendo em vista que é em relação ao processo de ruptura inaugurado pela modernidade que os ideais em relação aos quais ela demarca são definidos como tradicionais, tal como é em relação aos ideais da tradição que os projetos de ruptura em relação a esses ideais são definidos como modernos. O ideal de ruptura moderno apresenta natureza ambivalente, uma vez que só podemos conceber um ideal de ruptura, na medida em que permanece o modelo em relação ao qual pretendemos romper. Sendo assim, se os ideais tradicionais deixassem de existir, se fossem completamente substituídos pelos da modernidade, deixaria também de ter sentido a afirmação da modernidade, na medida em que esta se define como ruptura para com eles. Todavia, no plano do discurso, instituído pela Modernidade Ocidental, ser “moderno” implicava em romper com os laços que nos prendiam à tradição.

Consideramos a modernidade como uma “modalidade da experiência” e, nessa perspectiva, não a entendemos como uma etapa histórica, com um sentido teleológico, destinada a substituir a tradição. Tradição e modernidade precisam ser pensadas como “modalidades de experiência” distintas que coexistem num mesmo espaço e numa mesma época.

Na medida em que entendemos tradição e modernidade como “modalidades de experiência”, nossa intenção aqui não é criar um discurso que busca opor essas duas experiências, mas refletir, sobretudo, os sentidos que as mesmas vão adquirindo no transcorrer das experiências humanas, a partir, principalmente do século XVIII. Da mesma forma entendemos, também, que existem tantas experiências de tradições e modernidades que sinalizam a multiplicidade humana nas mais variados espaços do Planeta. O que queremos analisar, aqui, é o discurso sobre tradição e modernidade – e seus limites - a partir de um modo de pensar que surge no ocidente europeu a partir do século XVIII.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Da mesma forma que “ser moderno” significa “encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor” (BERMAN, 2001, P.15), a tradição não deve ser pensada como algo pronto e acabado, cristalizado no tempo, na medida em que a mesma é ressignificada frente às determinações históricas. Segundo Eric Hobsbawm, as tradições são inventadas. Para Almeida Neto (op.cit), “as tradições são reinventadas através da adequação do passado ao presente, são ressignificadas”. Ainda conforme Berger e Luckmann (2003, p.98), “a história passada da sociedade pode ser reinterpretada sem necessariamente ter como resultado subverter a ordem das instituições”. A continuidade com o passado, quando reivindicada pelos grupos sociais, é sempre estabelecida por processos criativos, de atualização constante, onde novos elementos são incorporados sem, contudo, modificar o sentido maior que une determinado grupo cultural, a não ser que as circunstâncias assim exijam, como estratégia de luta política ou de (re) afirmação ou (re) construção de identidades étnicas. As tradições vão se configurando como modalidades totalizantes de experiências, numa reprodução social que convive com a mudança.

Os kiriri e seus projetos de educação escolar numa perspectiva específica, diferenciada e intercultural

De certa forma, podemos afirmar que os povos indígenas da Bahia têm uma experiência com a educação escolar que remonta ao período colonial, com a formação dos aldeamentos missionários e a realização do trabalho de catequese. No entanto, as conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito a uma educação escolar diferenciada são muito recentes, podendo-se destacar:

- A partir da Constituição Federal de 1998, resultou um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, reconhecendo o direito dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005).

- A Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural. Assegura também o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”.
- Parecer 14/99 e Resolução 3/99. O primeiro estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena. A Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada.
- Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação, que contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, aponta as diretrizes para a política nacional e estabelece os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios.

A partir de toda essa legislação existente e diante das pressões do movimento indígena por uma educação escolar, o Estado da Bahia, através do Decreto 8.471, de 13 de março de 2003, criou a categoria de Escola indígena no âmbito da Secretaria Estadual de Ensino e passou a responsabilizar-se pelo oferecimento da Educação Escolar Indígena.

No contexto atual, novas questões se colocam à educação escolar indígena a partir de novos olhares que foram sendo construídos e de novas perspectivas de análise, o que, no nosso entender, justifica o fato de querermos, aqui, contribuir com



VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

outras reflexões, partindo do que pensam os Kiriri³³⁷, hoje, de seus projetos de educação escolar. Da mesma forma entendemos que é preciso, no contexto contemporâneo, problematizar “categorias” como *interculturalidade, diversidade cultural, especificidade*, termos muito utilizados nos projetos de educação escolar indígena, contudo, apresentados numa concepção *limitada* ou *reificada* de cultura.

No decorrer de mais de dois séculos, os Kiriri viram suas terras invadidas pelos não índios e, nesse sentido, seus modos de organização social, cultural e sua língua foram desaparecendo. No século passado, a partir da década de 1970, os confrontos entre os Kiriri e os não índios que haviam se apoderado de seus territórios se acentuam, em um contexto onde os mesmos buscam reafirmar sua identidade étnica e lutar pela retomada de seus territórios.

No início dos anos sessenta, quando passam a contar com o auxílio de organizações não-governamentais como o CIMI e a ANAÍ-BA, bem como do próprio movimento indígena nacional, os índios Kiriri divisaram a possibilidade de se reorganizarem etnicamente, revertendo o processo de desarticulação política de sua população que, até então, encontrava-se à mercê das imposições dos fazendeiros e políticos locais. Sua organização política foi concomitante à retomada de suas tradições culturais, através do reaprendizado do ritual do Toré, que os Kiriri foram buscar junto aos

337 “Os índios Kiriri são descendentes da grande nação Kariri, que, no início da colonização portuguesa, vivia no interior da Bahia até o Maranhão” (CORTES, 1996, p.5). Os contatos entre os Kiriri e os colonizadores ocorrerão mediante o processo de expansão da colonização portuguesa para os sertões, via expansão da pecuária, e da ação missionária jesuítica. No final do século XVII os índios Kiriri foram aldeados pelos padres jesuítas na antiga missão Saco dos Morcegos. Em 1700, o rei de Portugal, através de um alvará régio, doa aos Kiriri um território de 12 300 ha, equivalente a uma légua em quadra. Segundo Brasileiro, (1991, p. 2), “em 1760, a aldeia é elevada à vila, adotando a denominação de Mirandela, permanecendo como município até 1837 quando é anexado ao de Pombal”. “O aldeamento desses povos, desde o princípio, se deu em um contexto de conflito com a expansão de frentes pioneiras de criação de gado” (NASCIMENTO, 1998, p. 69). Ainda, como salienta Bandeira, (1972, p. 21) “as relações Kariri-portugueses nem sempre foram muito amistosas. Aos portugueses interessavam não somente as terras como também a mão-de-obra indígena”. Atualmente, a área indígena Kiriri situa-se no município de Banzaê, Bahia, a nordeste do estado. A área indígena Kiriri equivale a mais de 50 % do território desse município.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

índios Tuxá (Rodelas – BA), considerados por eles como parentes de outra rama. (NASCIMENTO, 1998, p. 69)

No final da década de 1980, no contexto das lutas pela retomada de seus territórios, os Kiriri duplicaram a sua estrutura política, passando a se organizar em dois segmentos faccionais³³⁸ - atualmente as unidades mais efetivas da ação política estão formalizadas nas duas facções - lideradas por seus respectivos caciques, pajés e conselheiros.

É neste novo cenário e diante das transformações advindas dos processos de globalização, que os movimentos étnico-culturais, a exemplo do movimento indígena, passaram a exigir, conforme afirma Cortes em sua tese de doutoramento, “formas e conteúdos de educar exógenos às suas organizações socioculturais, partindo das suas próprias referências” (2001, p.101).

Ao analisar o projeto de educação escolar entre os Kiriri, Cortes (1996, p.87), em sua dissertação de mestrado, justifica que

No interior da luta por escola e formação de seus próprios professores é que, de 1980 a 1983, deu-se o projeto de educação escolar entre os Kiriri, desenvolvido com base nas idéias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária. Esse projeto tinha o objetivo de buscar uma prática educativa através de um processo interativo entre o saber cotidiano dos Kiriri – oriundos de seus processos coletivos de produção – e a escola de origem ocidental.

338Na medida em que o ritual do Toré se torna o mais importante suporte ideológico Kiriri na construção de sua etnicidade, e tendo em vista que a reorganização interna desse povo vai sendo construída num esforço de composição política entre as diversas chefias daquelas parentelas que habitavam os diversos núcleos que compunham a área Kiriri (naquele momento ainda não demarcado) (NASCIMENTO, 1994), a disputa pelo controle do ritual constitui fator importante para o desencadeamento de um processo que culminaria, em fins da década de 1980 e início de 90, em uma divisão faccional entre os Kiriri, que permanece até o presente momento.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

A escola exigida no transcorrer dessas lutas, pelos índios Kiriri, passa a ser pensada como instrumento de afirmação de uma identidade étnica. Assim, como afirma Cortes (1996, p. 114),

Os líderes desse povo desejam uma educação que estimule a reafirmação do ser índio em cada criança e propicie, nesta dinâmica, o encontro do plano cultural simbólico Kiriri e o conhecimento produzido pela escola ocidental. Eles exigem uma educação que passe a se inserir na dinâmica do seu mundo. Dessa maneira, a educação escolar é entendida como prática social que interage com a multiplicidade de formas e conteúdos do aprendizado do ser Kiriri, vivificados e refletidos na diversidade e interação do local com o global.

É certo, porém, que no atual contexto, muitos grupos indígenas brasileiros reclamam projetos de educação escolar diferenciados e, dentre estes, estão os índios Kiriri. Nesse novo contexto, a escola passa a ser considerada um instrumento de luta política e de afirmação de uma identidade étnica, como costumam sinalizar os estudiosos que se dedicam à temática e, da mesma forma, as lideranças indígenas, juntamente com seus professores. A “escola da escrita” a partir de uma outra intencionalidade, uma vez que projetos de educação escolar direcionados aos grupos indígenas remontam aos tempos colônias, é pensada e reivindicada como instrumento de luta nas mãos dos próprios índios, produzindo novos sentidos no *corpus* de conhecimento e saberes que fazem parte do universo indígena.

Nesse sentido, é preciso reconhecer e analisar os limites de uma possível “escola indígena” e, sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

No caso específico Kiriri, tendo em vista que a demanda desse povo por educação escolar diferenciada significou conquistas internas importantes, como articular esses projetos de educação com os saberes produzidos em outros espaços? Até onde vai o limite da escola? Na tentativa de “jogar toda a cultura pra dentro da escola”, o que se “perde” nesses processos de escolarização? É possível mesmo “jogar toda a cultura pra dentro da escola”, partindo do argumento de que a educação escolar indígena diferenciada busca trabalhar com e preservar a cultura do índio? Que “zonas interditadas” ou “fronteiras” podem ser estabelecidas nessas tentativas de escolarizar, por exemplo, os saberes que conferem aos Kiriri uma identidade étnico-religiosa?

O que nos parece, num primeiro momento, partindo de nossa pesquisa e das falas de muitos professores Kiriri e de suas principais lideranças é que, ao menos no discurso, tenta-se projetar um *modelo ideal* de funcionamento de suas escolas e, portanto de sua educação escolar, como forma de assegurar e justificar a necessidade desse modelo de educação no contexto da tribo que seja específico, diferenciado e intercultural. Como afirma Lázaro “os índios aprendem a se educarem com a cultura indígena. A escola tem que servir para reforçar nossa cultura. Na escola, as crianças vão escrever o resgate da nossa cultura, das nossas tradição”.

Algumas questões que se colocam aos projetos de educação escolar diferenciados, nos contextos dos grupos indígenas do Brasil e da Bahia, são em que medida esses projetos têm gerado condições de sustentabilidade e maior autonomia para esses povos? Ou ainda, como formulou Lopes da Silva (2001, p. 11) “como contornar a ação homogeneizadora do Estado e superar a contradição que se instala entre ela e o direito das populações indígenas à especificidade e à diferença”? Como essas práticas de educação podem construir a autonomia desses povos, uma vez que ao reconhecer e determinar o respeito à organização social e às terras de cada povo, a



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Constituição de 1988 condiciona e direciona a ação do Estado à garantia desses direitos? Como ir além do simples acesso dos povos indígenas à educação básica e/ou às universidades, reconhecendo que se trata de povos situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados? Como afirma Brand, uma escola indígena diferenciada

Não pode estar atrelado apenas ao critério do caráter mais ou menos inovador de uma proposta, no que se refere aos conteúdos e/ou concepção metodológica, mas diz respeito à liberdade e ao direito de cada povo ou comunidade indígena de definir a escola que pretende para seus filhos (2005, p.211).

CONCLUSÕES

Para os Kiriri e outros povos indígenas do Brasil, a educação escolar indígena diferenciada é um instrumento de resistência e luta. Contudo, como afirmam muitos estudiosos da área, muitas das escolas que atendem às populações indígenas, embora com professores índios, continuam em muitos casos ensinando velhas ou novas lições, porém distantes da vida e dos desafios enfrentados por esses povos. Em outro sentido, não se trata de negar aos povos indígenas uma educação escolar. Trata-se de pensar os limites e possibilidades desses projetos de educação, entendendo também as possíveis fronteiras entre essas práticas de saber (o escolar) e as outras formas de educação tradicional que partem de diversos espaços, dentre estes o “espaço do sagrado”. Nas práticas cotidianas, na realização de seus rituais, os Kiriri têm estabelecido essas fronteiras, “instituindo zonas interditas” que servem como “marcadores” para que se possa pensar até onde pode ir e qual a real função dos projetos de educação escolar indígena diferenciados, no contexto dessa comunidade.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Se não refletirmos o que de fato seria uma escola indígena ou qual a real necessidade de uma “educação escolar” no contexto dos mais diversos grupos indígenas, poderemos estar reacendendo no Brasil a esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola (D’ANGELIS, 1999). Acreditamos que a “descrição densa”, as análises/reflexões dos limites e possibilidades de uma educação escolar indígena diferenciada, no sentido de dar “conta do lugar que a escola deve ocupar” nos espaços/tempos dos diversos grupos indígenas, são condições indispensáveis para que a educação escolar possa ser praticada no interesse de cada grupo indígena.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, Prudente Pereira de. **A sabedoria Katitauru como representação da “comuniversidade”**: diálogo intercultural. Salvador, UFBA: 2004 (Tese de doutoramento)
- BANDEIRA, M. De L. **Os kariris de Mirandela**: um grupo indígena integrado. Salvador: UFBA, 1972. (Estudos Baianos, nº 6).
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 23ª ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 2003.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRAND, Antônio. Indígenas no ensino superior x ensino superior indígena. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005. (Anais do VI ELESÍ – Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas)



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

-
- BRASILEIRO, Sheila. **A organização política e a emergência do fenômeno faccional no grupo indígena Kiriri**. ANAÍ - Bahia: 1991. (Relatório de pesquisa encaminhado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico – CNPQ).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol I: séculos XVI ao XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi**. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006 (Tese de doutorado).
- CÔRTEZ, Clelia Neri. **A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural** (Dissertação de mestrado, UFBA, 1996).
- _____. **Educação Diferenciada e Formação de Professores/as Indígenas: Diálogos intra e interculturais** (Tese de Doutorado, UFBA, 2001)
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Contra a ditadura da escola**. Cad. CEDES, Dez. 1999, vol. 19, nº 49, p. 18 –25.
- HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- HONÓRIO, Maria Aparecida. **Escolarização indígena e construção de identidades**. Educaiva. Goiânia, v.5, n. 1. p. 65-79, jan/jun., 2002.
- NASCIMENTO, Marco T. S. O povo indígena Kiriri. In: SILVA, A. L. Da & GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** (org.) 2 ed. São Paulo: Global; Brasília; MEC; MARI; UNESCO, 1998.
- SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola** 2 ed. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Marcio Ferreira da. **A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil**. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set.1994.